

**global lernen mit Allen**

Digitale Version:  
[www.publi.soluar.net/2005GlobalLernen.pdf](http://www.publi.soluar.net/2005GlobalLernen.pdf),  
29.03.05

### (K)ein Projekt für die Globalisierungsgewinner (?)

Mit der Frage, inwieweit "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen"<sup>1</sup> elitär sei (Auditor 2005), sollte keineswegs gefordert werden, für sogenannte unterprivilegierte Lernende einen abgespeckten Bildungsbegriff zu formulieren, der eine Art pädagogische Grundversorgung sicherstellen soll. Ganz im Gegenteil: Die Frage hat gerade die Absicht einer anspruchsvollen Bildung mit Allen. Nur muss dazu erst einmal geklärt werden, inwiefern die formulierten (Bildungs)inhalte und -ziele von "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" mit der Lebenswirklichkeit und den Lernbedürfnissen der Lernenden in Bezug gesetzt werden können, weil sonst zu befürchten ist, dass die Bewältigung globaler Probleme eher „ein Thema für die Intellektuellen“ ist, denn „für die Mehrheit der Menschen erscheint das Leben in der [globalisierten, M.A.] Gesellschaft [...] als überlebensgefährlich“ (Treml, 1998, S. 8). So muss sich gerade - aber nicht nur - in NRO-Kreisen kritisch der Frage gestellt werden, ob die eigene Arbeit nicht allenfalls zu einer milieugebundenen Reproduzierung der eigenen Szene (ge)führt (hat) und ob dabei nicht auch viele Lernenden im Sinne einer „sozialtechnologischen Pädagogik“ wie „triviale Maschinen“ (Siebert 1999, S. 38) zu Objekten eines von Eliten formulierten Bildungsbegriffs/-ziels gemacht wurden und werden.

Wenn man Lernen wie Horst Siebert als einen selbstgesteuerten Prozess versteht, können gute Absichten allein keinen Erfolg haben. Schließlich hat "eine Vermittlungsdidaktik [...] nur geringe Erfolgchancen", weil wir "uns über Konstrukte verständigen, unser Weltbild aber nicht ohne weiteres auf andere übertragen" können (Siebert 2002, S. 45 f.; vgl. auch ebd. 1999, S. 47 zur Umweltbildung). Pädagogik kann deshalb (gesellschaftliches) Handeln nicht normativ postulieren (vgl. ebd. 1996, S. 25) und damit Gesellschaft nicht direkt verändern. Andererseits kann es natürlich nicht Aufgabe von Pädagogik sein, die sozioökonomisch bedingte strukturelle Gewalt, die beispielsweise von Globalisierungsprozessen ausgeht, weiter zu reproduzieren. Pädagogik darf sich niemals in den Dienst einer ökonomisch-politischen Ideologie stellen und auch die Globalisierung ist eine solche, schließlich ist sie kein Naturgesetz, sondern von Menschen gemacht (vgl. Bühler/Datta 1998, S.2). Damit "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" nicht „in der Beliebigkeit eines 'everything goes' stecken bleibt, ist Parteinahme notwendig, bei der Ursachen, für Ungleichheiten, so weit als möglich, erkannt und Position für die Verlierer [auch in Deutschland, M.A.] bezogen werden sollte“ (Bühler/Datta 1998, S. 5). Pädagogik sollte daher mit den Menschen für sie sein.

Die Tatsache, dass soziale und ökonomische Aspekte in Deutschland in der Resolution der Fachtagung "Nachhaltigkeit lernen/Globales Lernen" im Mai 2004 in Vorbereitung der UN-Dekade "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" ein absolutes Randthema darstellen und der Schwerpunkt stattdessen auf Themen zu „biologischer und kultureller Vielfalt“ (Deutsch Unesco-Kommission 2004) gesetzt wurde, bedarf somit dringend einer kritischen Diskussion, wenn das thematische Repertoire der "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" für Jugendliche mit schlechteren Bildungschancen nicht zu einem Luxus werden soll. Bei ihnen stehen schließlich ganz andere Themen als die Süßwasserversorgung, Volkskultur in Afrika oder der Faire Handel im Vordergrund: sie sorgen sich um eine Lehrstelle und allgemein um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" steht dadurch vor der Gefahr zu einem Projekt der und für die Globalisierungsgewinner aus eher privilegierten bürgerlichen Mittel- und Oberschichten zu werden (vgl. Auditor 2004).

### (Lern)theoretische Vorüberlegungen

Mit Bildung und Erziehung (insbesondere in Schule) wird stets eine ziemlich einseitige Anpassungsforderung an das Individuum zum Zwecke dessen Integration in die bestehenden sozialen Systeme und Ordnungen verbunden (vgl. Berger/Luckmann 2001, S. 148 ff.). Dieser Funktion können sich

---

<sup>1</sup> Ich orientiere mich hier an der Begriffswahl der Resolution der Fachtagung "Nachhaltigkeit lernen/Globales Lernen" im Mai 2004 in Vorbereitung der UN-Dekade "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung". Denn die mit der UN-Dekade verbundene Ausrichtung staatlicher Projektförderung, wie das BLK-Programm "transfer 21" und die Inlandsarbeit von InWEnt lässt eine Tendenz der Annäherung oder gar Verschmelzung (Vereinnahmung?) beider Konzepte vermuten (vgl. Auditor 2005).

theoretische Konzepte und besonders die pädagogische Praxis sicherlich niemals gänzlich entziehen. Um aber die Lernenden nicht nur als Objekte fremdorganisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse, sondern auch als Subjekte ihrer selbstorganisierten Lernprozesse anzuerkennen, muss Pädagogik Lernen als einen dialektischen Interaktionsprozess zwischen Individuum und Gesellschaft ermöglichen. Denn Lernen ist einerseits ein individueller Veränderungsprozess, der „selten ein völliges Neulernen ist, sondern meist ein ‚Anschlusslernen‘“ durch Erweiterung kognitiver Strukturen und vorhandener Wissensnetze (Siebert 1999, S. 87). Als „selbstgesteuerter Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit“ (ebd., S. 20) werden unsere Wirklichkeitskonstruktionen, also auch Werte und Normen sowie Selbst-, Fremd- und Weltbilder somit „biographisch verankert“ (ebd. 1996, S. 9). Neues Wissen wird „selbstreferentiell verarbeitet, d.h. auf Relevanz, Neuigkeit und Anschlussfähigkeit überprüft, es wird mit den eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen verglichen und auf seine ‚Viabilität‘ [und nicht die der Bildungsanbieter!, M.A.] hin getestet“ (ebd., S. 16). Andererseits stellt die Aneignung neuen Wissens eine Art Kompromiss zwischen identitätswahrender „Selbstreferentialität“ und an das Sozialsystem Anschluss herstellende „Synreferentialität“ dar (vgl. ebd., S. 10).

Aus diesem dialektischen Verständnis von Lernen ergibt sich für die Organisation von Lernprozessen die Herausforderung, die ihnen immanente „subjektbiografische“ Ebene des Individuums und die „historisch-gesellschaftliche Ebene“ miteinander zu verknüpfen. Denn erst diese Verknüpfung bietet die Basis für eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensumwelt, weil „Subjektorientierung und Aufgabenorientierung [...] damit keine unüberbrückbaren Gegensätze, sondern Pole eines fruchtbaren Spannungsfeldes“ sind. Lehren muss sich deshalb verstärkt daran orientieren, „dass Subjekthaftigkeit auch in der Auseinandersetzung mit der Institution entwickelt werden kann“ (Holzbrecher 1999, S. 55). Ziel ist dabei das Erproben „von Möglichkeiten einer konstruktiven und kreativen Veränderung von Deutungs- und Handlungsmustern“ (ebd., S. 57). Durch dieses in Interaktion Setzen der beiden Pole „Individuum“ und „Gesellschaft“ kann zum einen von der Lebenswirklichkeit und den Bedürfnissen der Lernenden ausgegangen und auf ihre Potentiale zurückgegriffen werden. Zum anderen werden sie ebenso mit Wünschen, Erwartungen und Lebenswelten Anderer sowie gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert. In dieser didaktisch-methodisch umgesetzten Dialektik von „role-making“ und role-taking“ können die Lernenden schließlich das Spannungsfeld der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und eigener gesellschaftlicher Verantwortung erfahren und erleben. Durch die aktive Mitgestaltung der Lernprozesse kann ihnen zudem bewusst werden, wie ihre intellektuellen und kreativen Potentiale diese weiterzuentwickeln vermögen. Zu sehen *„mein Beitrag ist wichtig und bringt die gemeinsame Sache voran“* macht die Lernenden zu Protagonisten ihrer Lernprozesse, womit diese eine persönliche Bedeutsamkeit bekommen und das für die Gestaltung der eigenen Lebenszukunft notwendige Selbstbewusstsein fördern.

Das bedeutet, dass sich Lernprozesse nicht einseitig an den in Projektkonzepten formulierten Zielen orientieren dürfen, sondern die spezifischen Lebensverhältnisse, die Gedankenwelt sowie die (Lern)potentiale der Lernenden von Anfang an einbeziehen und sich an diese ankoppeln müssen. Diese müssen als „generative Themen“ die Grundlage und Ausgangspunkt von dialogischen Lernprozessen sein, die eine kritische Reflexion der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit beinhalten (vgl. Freire 1998, S. 79 ff.) und im Rahmen der „Förderung reflexiver Lernfähigkeit“ (Siebert 1996, S. 22) den Lernenden ermöglichen, sich selbst zu entdecken, zu hinterfragen und ihre Identität neu zu entfalten.

Vorraussetzung für solche Lernprozesse ist die Anerkennung der Autonomie der Lernenden als forschende Subjekte und „in diesem Sinne muss sich eine Pädagogik der Autonomie zentrieren in stimulierenden Erfahrungen von Entscheidung und Verantwortung, in Erfahrungen, die der Freiheit Respekt zollen“ (Freire 1997, S. 121). Dies erfordert eine Neubestimmung der Rolle der Lehrenden. Lernprozesse müssen im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ mit möglichst viel Raum für Eigenaktivität (vgl. Siebert 1999, S. 21) auf allen Ebenen zukünftig weniger dirigiert als angeregt, moderiert und gemeinsam gestaltet werden (vgl. ebd., S. 41 f.). Lehrende sollten sich deshalb als Teil des Systems Lernen verstehen, in dem sie ihre eigene Rolle durch Wechseln und Erweitern ihrer Beobachtungsperspektiven (vgl. ebd., S. 35 f.) immer wieder kritisch reflektieren und die Lernenden „als eigenständige und ernstzunehmende Persönlichkeiten in den Lernprozess einbezogen werden“ (Schocker-v. Ditfurth 2001, S. 393).

### Konsequenzen für die Praxis von "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen"

Für die Praxis der "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" ergeben sich aus diesen lerntheoretischen Überlegungen zwei miteinander korrelierende didaktisch-methodische Herausforderungen: Eine stärkere Betonung der Lerndimension gegenüber dem Lerninhalt und die intensivere Förderung von Systemdenken neben der notwendigen Handlungsorientierung.

Zur Förderung von Sensibilität und der Fähigkeit zur (Selbst)Reflexion für die kulturelle, soziale und politische Lebenswirklichkeit in der Weltgesellschaft muss die pädagogische Praxis den Lernenden Möglichkeiten schaffen, die verschiedenen Aspekte, Dimensionen und Perspektiven dieser Lebenswirklichkeit beschreiben und deuten zu können. Komplementär zu der didaktisch-methodischen Forderung nach "Global denken - lokal Handeln" macht dies notwendig, diejenigen Themen aufzugreifen, welche die Lernenden im Zusammenhang mit "Globalisierung" unmittelbar beschäftigen. Dadurch können sie im Sinne „kognitiver Anschlussfähigkeit“ (Tremel 1998, S. 12) diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern, mit denen sie die Welt(gesellschaft), in der sie leben, selbst interpretieren, darauf basierend ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse definieren, artikulieren sowie sich für sie einsetzen können. In Anlehnung an die Forderung Klaus Seitz' nach der „Erschließung der globalen Dimension eines jeden Bildungsgegenstandes“ (2002, S. 380) muss demzufolge die Lerndimension gegenüber dem Lerninhalt in den pädagogischen Konzepten zumindest gleichwertig werden: "global lernen" anstatt "Globales Lernen".

Aus diesem Zusammenhang heraus muss die starke (Über)betonung der Handlungsorientierung in der *Aktions-Projektpraxis* kritisch reflektiert werden. Denn erst „Systemdenken in Ergänzung zur Handlungsorientierung erfüllt [...] das Postulat der pädagogischen Distanz und ist Selbstschutz gegen Resignation induzierenden Aktivismus“ (Schreiber 1998, S. 15). Solche Systemdenken und Handlungsorientierung verbindende Lernkonzepte dürfen dabei nicht normativ handlungsanleitend gestaltet werden. Es muss ein Perspektivwechsel angeregt werden, der das Kennen lernen der (An)Sichten Anderer als mögliche Alternative zur eigenen (An)Sicht als Voraussetzung für die Akzeptanz der Vielfalt von Werten, Normen, Weltbildern und Lebensentwürfen ermöglicht (vgl. Siebert 1999, S. 38). Die Reflexion des eigenen Selbst an Anderen sowie an der gesellschaftlichen Wirklichkeit kann zu der Selbst(!)erkenntnis führen, dass unsere Wirklichkeitskonstruktionen und sozialen Systeme komplex und stets dynamisch und unvollendet sind (vgl. Freire 1997, S. 152 ff.). Wichtig ist dabei, sich zu vergegenwärtigen, dass „jeder Mensch [...] für sein Denken und Handeln selber verantwortlich [ist], Pädagogik vermag Entscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen, aber nicht vorzuschreiben“ (Siebert 1996, S. 25). In solchen Prozessen kann (nicht muss !) sich globales Bewusstsein autopoietisch entwickeln. Darin grenzt sich ein Wertedialog von einer normativen Werteerziehung ab.

Dem widerspricht allerdings die oftmals normative Zielsetzung der "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" (vgl. Tremel 1998, S. 11 und Asbrand 2002, S.15). Denn bei Betrachtung der Entwicklung der Projektpraxis mit ihrer beinahe inflationären Zahl an Aktion(*ismu*)stagen und -wochen muss kritisch hinterfragt werden, ob diese über „normative Appelle und die medienwirksame Zurschaustellung guter Gesinnung“ wirklich hinausgekommen ist (Tremel 1998, S. 8). Dabei verfängt sich die Projektpraxis (aber wohl auch der theoretische Diskurs) zudem oftmals noch in klassischen Nord-Süd- und Reich-Arm-Dichotomien, wohlwissend, dass diese im krassen Widerspruch zu den globalen Anpassungsprozessen stehen. Aber welche Projekte thematisieren denn zum Beispiel die Zusammenhänge zwischen den Globalisierungsprozessen, der Ökonomisierung der Bildung in Deutschland, der damit verbundenen Verstärkung der sozialen Selektion und den daraus resultierenden schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt? Oder wo werden die Zusammenhänge und Unterschiede von steigender Arbeitslosigkeit und Kinderarmut in Deutschland, Rumänien und Simbabwe herausgearbeitet und der Frage nachgegangen, was die eine mit den anderen zu tun hat?

Wenn stattdessen vor allem „zivilgesellschaftliches Engagement“ für eine gerechtere Gestaltung der Globalisierung gestärkt soll werden (vgl. z.B. Titelthema von "Global Lernen", 2-3/2004), stellt sich die Frage, ob sich dahinter nicht auch eine erzieherisch-normative Legitimierung ehrenamtlicher Arbeit für eine neoliberale Shareholder-Value-Politik verbirgt. Denn wie viele Arbeitsplätze mag ehrenamtliche Arbeit insbesondere im Sozial-, Kultur- und Bildungssektor in den letzten Jahren ersetzt haben? Zivilgesellschaftliches Engagement und Spendenbereitschaft sind gut und wichtig - in Not- und Ausnahmesituationen! Damit sie nicht zu einer Art "modernen Ablasshandels" politisch instrumentalisiert

werden, dürfen sie aber nicht die dringende Notwendigkeit nach grundlegenden (globalen) sozialen und vor allem ökonomischen Strukturveränderungen verschleiern.

Um sich nicht in einem dialektischen Dilemma von Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme bei gleichzeitiger politischer Instrumentalisierung der pädagogischen Praxis zu verfangen (vgl. Griese 2002 zur Ausländerpädagogik und zur Interkulturellen Pädagogik), muss sich deshalb auch "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" wieder gesellschaftskritischer und aufklärend-emanzipatorischer formulieren (vgl. Bühler 1996, S. 202). Gegen die drohende Gefahr eines unreflektierten Projektaktivismus, der oftmals lediglich einen abwechslungsreichen Bonbon im sonst so tristen Schulalltag darstellt und zudem nur eine verschwind geringe Anzahl Jugendlicher erreicht, bedarf es deshalb einer Intensivierung der Grundlagenforschung zum Lernen *und* Leben in der globalisierten Welt (vgl. Asbrand 2002, S. 16 f.) sowie einer darauf basierenden Reformierung der didaktisch-methodischen Inhalte der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Des weiteren müssen dringend Maßnahmen zur Beseitigung des Mangels an den dazu notwendigen Vermittlern zwischen Theorie und Praxis ergriffen werden (vgl. Schreiber 1998, S. 15).

Die geforderte komplementäre Einbeziehung der Beschäftigung mit den Konsequenzen von Globalisierung für die Menschen hier muss dabei als eine didaktisch-methodische Notwendigkeit und nicht als Ersatz für die Auseinandersetzung mit Problemen in anderen Ländern (des "Südens") verstanden werden. Allerdings bedarf die Rolle des "Südens" in Theoriebildung und pädagogischer Praxis meiner Meinung nach generell einer kritischen Reflexion. Da "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" vorwiegend über Projektfinanzierung bzw. durch staatliche Programme realisiert wird, liegt die Definitionsmacht überwiegend in den Händen der deutschen (Bildungs)administration und vermehrt Sponsoren aus der Wirtschaft. Die Partner im "Süden" können sich dann in die Projekte "einklinken" oder es sein lassen. Wo aber bleiben die im "Süden" konzipierten Projekte, die wir im "Norden" uns so einfach "aufsetzen" lassen? Sicherlich wird mit dieser Frage ein anderes offenes Feld betreten. Sie macht aber wiederum deutlich, wie sehr auch den pädagogischen Konzepten der "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen" die Gefahr immanent ist, Menschen zu Objekten fremdbestimmter Interessen und politischer Ziele zu machen. Sich für diese Gefahr ständig zu sensibilisieren und dahingehend die eigene Praxis selbstkritisch zu überprüfen, gehört deshalb nach wie vor zur wichtigsten Aufgabe einer professionellen pädagogischen Praxis, auch und gerade der "Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen".

### Literaturangaben

ASBRAND, BARBARA 2002: Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25 Jg., 3/2002, S. 13-19.

AUDITOR, MARKUS 2005: Wie elitär ist "Bildung für nachhaltige Entwicklung Globales Lernen"? (Gesellschafts)kritische Fragen an die pädagogische Praxis. [www.publi.soluar.net/2005GLreflexion.pdf](http://www.publi.soluar.net/2005GLreflexion.pdf), Version 1.1, 29.3.2005.

AUDITOR, MARKUS 2004: Evaluation der Erlebnisausstellung "Mercado Forestal - Weltmarkt im Regenwald". [www.publi.soluar.net/2004Mercado.pdf](http://www.publi.soluar.net/2004Mercado.pdf), 27.1.2005.

BERGER, PETER L.; LUCKMANN, THOMAS 2001: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer. Originalausgabe 1966: The Social Construction of Reality. New York: Doubleday.

BÜHLER, HANS; DATTA ASIT 1998: Global - total - fatal. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 21. Jg. 3/1998, S. 2-7.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2004: Resolution der Fachtagung "Nachhaltigkeit lernen/Globales Lernen". [www.unesco-heute.de/0504/feldafing\\_resolution.htm](http://www.unesco-heute.de/0504/feldafing_resolution.htm), 20.1.2005.

FREIRE, PAULO 1998: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt Dt.

- Erstauflage 1973: Reinbek: Rowohlt.
- FREIRE, PAULO 1997: *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GRIESE, HARTMUT M. 2002: Kritik an der 'Interkulturellen Pädagogik'. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: LIT.
- GRIESE, HARTMUT. M.; LANG-WOJTASIK, GREGOR (HRSG.) 1996: *Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung*. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover.
- HOLZBRECHER, ALFRED 1999: Subjektorientiert lernen - Forschend Lehren. In: *Pädagogik*, 51 Jg., 12/1999, S. 54-58.
- SCHOCKER- VON DITFURTH, MARITA 2001: *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- SCHREIBER, JÖRG-ROBERT 1998: Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung. Globales Lernen im Gestaltungsprozess der Schule. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 21. Jg. 3/1998, S. 13-17.
- SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN 2005: *Global Lernen. Service für Lehrer und Lehrerinnen*. 10. Jg. 2/3, 2004.
- SEITZ, KLAUS 2002: *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Aspel.
- SIEBERT, HORST 2002: *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt a.M.: VAS.
- SIEBERT, HORST 1999: *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismus-Diskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand.
- SIEBERT, HORST 1996: Der Beitrag des Konstruktivismus zur Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung. In: Griese/Lang-Wojtasik 1996, S. 8-31.
- TREML, ALFRED 1998: Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 21. Jg. 3/1998, S. 8-12.